

華東師範大學

2003 年度博士学位论文

高等教育质量精细分析

研究生姓名：韩 映 雄

学 号：YB99183202

系 所：高等教育研究所

专 业：高等教育学

研究方向：高等教育管理

导师姓名：陈玉琨 教授

二〇〇三年四月

華東師範大學

2003 年度博士学位论文

高等教育质量精细分析

研究生姓名: 韩 映 雄

学 号: YB99183202

系 所: 高等教育研究所

专 业: 高 等 教 育 学

研究方向: 高等教育管理

导师姓名: 陈玉琨 教授

二〇〇三年四月

第三章 数学及其质量研究 (38)

第一节 数学质量生成研究 (40)

一 数学的产生与发展 (40)

二 数学的近代发展 (48)

三 数学质量生成研究 (48)

第二节 数学质量及其生成研究 (51)

一 数学质量观 (51)

二 不同利益人对数学的需要 (56)

三 不同利益人对数学质量观及其生成 (58)

第三节 数学质量观的生成研究 (59)

一 数学质量观的提出 (59)

二 数学质量观的生成研究 (60)

三 数学质量观 (63)

第四节 数学质量的行动研究 (65)

一 人才质量观研究 (66)

二 课程质量 (72)

三 人才质量观 (75)

本章基本结论 (77)

第四章 科学及其质量分析 (78)

第一节 科学质量生成研究 (78)

一 科学研究的产生与发展 (78)

二 科学研究的现代模式 (84)

三 科学质量生成研究 (89)

第二节 科学质量观及其生成研究 (94)

一 科学质量观的提出 (94)

二 不同利益人对科学研究的需要及其生成 (99)

第三节 科学质量观的生成研究 (99)

一 科学研究的动力 (99)

二 科学研究的需要及其生成 (100)

三 科学质量观 (104)

第四节 科学质量观的行动研究 (104)

一 科学质量观的生成 (104)

二 科学质量观的生成研究 (106)

本章基本结论 (109)

第五章 社会服务及其质量分析 (110)

第一节 社会服务的质量生成研究 (110)

一 社会服务的产生 (110)

二 社会服务的生成 (113)

三 社会服务的质量生成研究 (118)

第二节 社会服务的质量观及其生成研究 (117)

一 社会服务的提出 (117)

二 不同利益人对社会服务的需要及其生成 (121)

第三节 社会服务的质量观的生成研究 (124)

一 社会服务的质量观 (124)

二 社会服务的质量观的生成研究 (127)

中文摘要 (1)

Abstract (2)

绪论 高等教育质量：一个古老而又现代的话题 (1)

第一章 高等教育质量研究的文献综述 (3)

第一节 高等教育质量的研究概况 (3)

一 大众化是引起高等教育质量研究成为热门话题的直接原因 (3)

二 高等教育质量是关系到高等教育发展得怎么样的根本问题 (5)

三 高等教育质量研究的背景 (6)

第二节 关于高等教育质量的主要观点 (10)

一 阶段论质量观 (10)

二 需要论质量观 (12)

三 适应论质量观 (15)

四 目标论质量观 (16)

五 全面质量观 (18)

六 产品质量观 (19)

七 几点结论 (19)

第二章 高等教育质量研究的基础和方法 (21)

第一节 高等教育质量研究的基础 (21)

一 高等教育质量研究的现实基础 (21)

二 高等教育质量研究的理论基础 (26)

第二节 本研究的框架和方法 (33)

一 对现有文献的分析 (33)

二 论文选题的理论价值与实践意义 (34)

三 研究的主要问题和内容 (35)

四 研究的思路和方法 (36)

第三章 教学及其质量分析 (39)

第一节 教学质量生成研究 (40)

一 教学的产生与发展 (40)

二 教学的当代表现 (46)

三 教学质量生成研究 (48)

第二节 教学质量观及其互动研究 (51)

一 教学的职能 (51)

二 不同利益人对教学的需要 (53)

三 不同利益人的教学质量观及其互动 (55)

第三节 教学质量观的整合研究 (57)

一 教学质量观的整合 (58)

二 教学质量的有关研究 (60)

三 教学质量观 (63)

第四节 教学质量的行动研究 (68)

一 人才培养目标改革 (68)

二 课程改革 (72)

三 人才培养特色 (75)

本章基本结论 (77)

第四章 科学研究及其质量分析 (78)

第一节 科学研究质量生成研究 (78)

一 科学研究的产生与发展 (78)

二 科学研究的组织模式 (81)

三 科学研究质量生成研究 (83)

第二节 科学研究质量观及其互动研究 (84)

一 科学研究的职能 (85)

二 不同利益人的科学研究质量观及其互动 (89)

第三节 科学研究质量观的整合研究 (96)

一 科学研究的动力 (96)

二 科学研究质量的有关研究 (100)

三 科学研究质量观 (101)

第四节 科学研究质量的行动研究 (104)

一 科学研究质量的条件 (104)

二 科学研究质量评价方法更新 (105)

本章基本结论 (109)

第五章 社会服务及其质量分析 (110)

第一节 社会服务质量生成研究 (110)

一 社会服务的产生 (110)

二 社会服务的发展 (113)

三 社会服务质量生成研究 (116)

第二节 社会服务质量观及其互动研究 (117)

一 社会服务的职能 (117)

二 不同利益人的社会服务质量观及其互动 (121)

第三节 社会服务质量观的整合研究 (126)

一 社会服务质量观的整合 (126)

二 社会服务质量的有关研究 (127)

三 社会服务质量观 (128)

第四节 社会服务质量的行动研究 (130)

一 与政府的关系问题及建议 (131)

二 与产业界的关系问题及建议 (136)

本章基本结论 (142)

第六章 统一在实践中的高等教育质量 (143)

第一节 高等教育质量问题的根源 (143)

一 高等教育发展中的数量与质量关系 (143)

二 两种不同性质的质量问题及质量问题的根源 (144)

第二节 统一在实践中的高等教育质量 (146)

一 构建质量观的出发点和原则 (146)

二 我国高等教育质量观的构建 (149)

本章基本结论 (156)

主要参考文献 (157)

后记 (170)

高等学校教学、科学研究及社会服务质量的形成、发展与结果是论文研究的重点。对每一种活动质量,我们都从以下四个方面展开研究:(1)质量生成研究——主要分析质量的产生原因及表现形态。(2)质量观的互动研究——主要讨论不同利益人的质量观及他们的分歧与互动关系。(3)质量观的整合研究——主要讨论每一种活动中的主要利益人的质量观及相应的质量。(4)质量行动研究——主要探讨高等学校在质量方面的责任及为保障质量应该采取的一些行动。

将高等教育质量按照高等学校三种职能分解讨论是为了更加清楚地揭示质量形成过程,是理论探讨的需要。但实际上,三种活动并不能截然分开,是相互交织在一起的。因此,对高等教育质量的讨论还需要回到实践,需要在实践中将三种活动质量统一起来。论文最后一章就是对这个问题的尝试解决——运用上述研究的结论,结合我国高等学校实际,对不同类型和层次的院校提出了应该选择的质实观。

关键词 高等教育管理 高等教育质量

ABSTRACT

One of the frontier problems in higher education is the higher education quality and quality assurance. Based on the results of the previous research, this paper focuses on the fine analysis of the higher education quality by choosing a new angle to study. The fine analysis consists two aspects. First, three basic functions of university/or college, on which the study is centered and expanded, with respective discussion on the quality of teaching, scientific research and social services; Second, adoption of "Stakeholders Approach", by which the diverse stakeholders' quality outlooks in the very system are studied in details, including their differences and interaction.

The formation, development and consequences of the quality on teaching, scientific research and social services are the three key points in the study. For the quality of each action, our research will be conducted according to the following four aspects:

- On quality formation, how the quality originates and its manifestation are emphasized.
- On quality outlooks interaction, individual quality outlooks of stakeholders, their differences and interaction are emphasized.
- On a proper balance, the quality outlook of the principal stakeholder in each action and the corresponding quality are emphasized.
- On action, university/or college responsibilities and the effective measures they should take to guarantee quality are emphasized.

In order to illustrate the process of its formation more explicitly, higher education quality will be discussed respectively according to the three functions of university /or college, which meets the need of theoretical research. However in practice, the three functions are interwoven and cannot be totally separated. Consequently, the discussion of higher education quality should not be divorced from practice, in which the quality of the three functions is need to be integrated together. The last chapter of this paper will try to solve this problem---- to put forward suitable quality outlooks aimed at university/or college of different types and different levels, employing the conclusion of the proceeding research and integrating the current situation in university/or college in our country.

Key words Higher education management Higher education quality

绪论 高等教育质量：一个古老而又现代的话题

高等教育质量问题并不是高等教育领域的新问题。一部高等教育发展史，也就是高等教育质量的发展史。由这个意义上说，高等教育质量问题是一个古老的话题。只要高等教育活动作为人类社会活动存在着，就同时存在高等教育质量问题。

可是，简要回顾高等教育的发展历史，可以发现，19 世纪之前，有关以高等教育质量为问题的研究很少。那个时候，有关如何教育、教学以及学习的研究是教育家以及哲学家等人关注的重点。这种现象是容易理解的，因为那个时候教育学作为独立学科还没有正式出现，哲学家同时就是教育家，如我国的孔子、西方的亚里士多德等。尽管如此，我们仍然可以在他们的著作和观点中扑捉到一些有关教育质量问题的观点。而真正对教育质量问题进行专门研究则是教育科学作为独立学科出现以后的事，对高等教育质量问题的研究还要晚一点。

就高等教育来说，有关高等教育质量的大规模研究出现在二战以后。到了 20 世纪 60 年代前后，西方主要发达国家大力发展高等教育，此时，高等教育质量遂成为高等教育发展中的热门话题。因此，从这一点上说，高等教育问题又是一个现代话题。

人们对高等教育质量的认识是在高等教育发展的历史长河中不断得到深化和发展的，是随着高等教育功能的不断拓展而发生变化的，是随着高等教育发展阶段的推进而发生变化的。高等教育大众化进程使得人们对高等教育质量的认知发生了很大的变化，质量观越来越多样。与此同时，高等教育质量问题变得更加复杂。

可以说，是高等教育发展将质量问题推到了研究的“舞台中央”，尤其是大众化以及普及化进程。在大众化进程中，反对者打出的最响亮的旗帜就是高等教育质量问题。一些学者认为，高等教育规模的扩大，严重地影响了高等教育质量，是“劣币驱逐良币”、是“金本位”的打破以及“自治被侵占”、“毕业生机会被威胁”等等。在当时，这种反对意见具有一定的影响。但是，尽管如此，这些意

见却并没能改变高等教育的发展方向。毕竟,高等教育大众化以及普及化并不是高等教育自身发展的逻辑要求,而是社会发展和人类自身进步的客观要求。观察西方主要发达国家的大众化历程,可以发现,以下一些变化是他们共同出现的发展动向:(1)高等教育的功能和使命变化;(2)教师的职责和使命变化;(3)学生的来源和学习目标的变化;(4)课程的变化;(5)高等教育资金来源的变化,等等。以上一些变化迫使我们重新思考、评估与制订高等教育目标以及功能,需要我们重新思考高等教育质量观。如果不转变质量观,是无论如何无法理解高等教育的发展问题的。

对于我国来说,高等教育大众化是我国社会发展到一定阶段的必然的历史选择,西方主要国家的这些经验无疑是我们高等教育发展中的一笔宝贵的财富。研究他们的失误,借鉴他们的成功经验,可以使少走弯路。同时,我们也需要思考并在实践中探索:我国是否可以走一条适合国情的、具有中国特色的高等教育发展之路;我国是否可以避免西方主要国家所经历的发展模式?这种探索既需要政府的努力、更需要专业研究者的贡献,需要专业研究者在理论上深入探讨高等教育质量问题。

第一章 高等教育质量研究的文献综述

本章主要讨论了高等教育质量研究成为热门话题的原因、高等教育质量研究的背景。梳理了各种各样的质量观并总结出六种典型的高等教育质量观。

第一节 高等教育质量的研究概况

一 大众化是引起高等教育质量研究成为热门话题的直接原因

(一)高等教育质量问题在大众化进程中显得尤其突出,成为大众化能否实现的瓶颈问题。

任何一个国家都无法逃脱大众化进程中的质量问题。尽管人们关于大众化进程中数量扩大与质量提高之间的关系认识不完全相同。但是,有一点是肯定的,数量的扩大对质量造成了影响。而至于这种影响究竟如何,就与人们所具有的质量观有关系,不同的质量观对相同的质量问题的看法是不同的。由此说,是高等教育大众化这一客观的发展事实促使了人们不得不重视和重新思考质量问题。

实际上,高等教育质量一直是高等教育发展中的重要议题。在精英高等教育阶段,高等教育的办学形式比较单一,高等教育为谁服务的问题也比较清楚,相应地高等教育质量问题也比较容易形成共识。这个时候,质量问题讨论的重点不是质量观是怎样,而是怎么来保证与控制质量。围绕人才培养活动来讨论是此阶段高等教育质量研究的核心问题。

当高等教育的发展进入到大众化时候,原先单一的质量观已经明显不能适应高等教育发展需要和大众高等教育的特征,于是要求转变质量观的呼声就越来越高。并且,如果不在这方面进行转变的话,大众化的进程就会受到严重的影响。

英国在大众化过程中就曾经历过这种情况,那些传统大学起初在精英质量观的指导下扩大招生规模,其结果是不但没有能够顺利扩大招生,而且精英教育也受到了冲击。现在看来,英国的这段经历已经成为其他国家大众化进程中的宝贵经验,任何一个要想实现大众化的国家在发展过程中都十分注意和吸取英国的教训。提出高等教育大众化概念的马丁·特罗曾经说,大众高等教育与精英高等教育的区别不仅表现在数量上,而且还表现在质量上。他进而指出,在入学人口增长的同时,以下一些方面的变化都与质量有关:老师和学生对待高等教育观念、学生接受高等教育的作用、高等教育的社会职能、课程、典型的学生经历、拥有同类学生的程度、学术标准的特性、高等教育机构的规模、教学形式、学生和老师的关系、教育机构之间的界限的性质、管理模式、选拔学生和老师的原则与步骤等。]^[1]可见,大众化进程对高等教育质量带来的影响是深远的、全面的。正因如此,高等教育质量问题在大众化进程中才成为热门话题,与其他问题相比,它在大众化进程中显得尤为突出。而且,如果不能达成符合大众高等教育特征的质量观,将会肯定影响大众化的进程。

(二)从时间上看,大多数研究文献分布在上世纪60年代之后,这一时期也是西方国家正在大众化进程之中。

可以说,在高等教育大众化之前,人们对高等教育质量问题的研究很少,那时,人们研究高等教育质量时主要是参考泰勒等人的关于教育评价的研究成果,这些成果大部分都主要针对基础教育领域。从有关这方面的研究文献看,具有影响的研究大多是20世纪60年代之后出现的,而这恰恰是美国以及欧洲主要国家正在发展大众化以及普及化高等教育的阶段。这一时期出版的一些有较大影响的著作主要有:Alma Craft. Quality assurance in higher education (1992); E. Grady Bogue. The evidence for quality: strengthening the tests of academic and administrative effectiveness (1992); Diana Green. What is quality in higher education (1994); Peter de Vries and Ruth Williams. Standards and quality in higher education (1997); John Radford. Quantity and quality in higher education (1997); John Stephenson. Capability and quality in higher education (1998); David Dunkerley. Global perspectives on quality in higher education (2001),等等。除此之外,一些研究者在有关高等教育的论著中也给予了质量问题极大的关注,如英国沃特·莫伯莱爵士的《大学的危机》、德拉高尔朱·纳伊曼的《世界高等教育的探讨》、伯顿·克拉克的《高等教育系统》等。另外,还有许多有关质量保障、全面质量管理问题的研究论文。

许多国家在发展过程中也对质量十分重视,并发表了一系列有关质量问题的

报告,如1984年美国高质量高等教育小组发表的《投身学习,发挥美国高等教育的潜力》的报告,该报告对高等教育的质量指标进行了具体的调查统计,认为高等教育质量下降程度严重,对高等教育的前景是一种不祥之兆。²1963年英国的《罗宾斯报告》,等等。

在我国,上世纪90年代之后,有关高等教育质量的研究也开始出现。最初,研究的重点主要是质量保障、质量控制等评价领域,如:由陈玉琨教授主持的全国教育科学“九五”规划教育部重点课题“高等学校教学质量保障体系的理论与实践研究”;陈玉琨的《教育评价学》;安心的《高等教育质量保证体系研究》以及近10位研究生的硕士和博士论文。1999年我国扩大招生之后,这方面的研究文献如雨后天春笋般增多起来,这一时期的研究重点主要是质量变化问题以及质量观问题,议题集中在数量与质量的关系、大众化进程中的质量观问题以及质量保障等问题,研究成果绝大多数都是论文形式。可以这么说,1999年之后,要想在专门的高等教育研究工作者中寻找没有涉及质量领域研究的学者是很困难的,大多数研究者特别此领域具有较高知名度的专家几乎都发表过有关这个问题的文章。这些研究成果都一致赞同:在大众化进程中必须要正确认识质量问题、必须要转变质量观、必须要建立一种新的质量观。

二 高等教育质量是关系到高等教育发展得怎么样的根本问题

精英高等教育阶段,接受高等教育是少数人的特权,高等教育主要为这一部分人服务,发展得怎么样的问题主要对少数人负责,涉及面相对较小。拿我国来说,政府是主要投资人,相应地,政府也是高等教育的主要受益者。政府对高等教育的控制权相对最大,学校以及学者主要为政府服务,高等教育质量主要是看高等教育满足政府的需要程度如何。而到了大众以及普及高等教育阶段,高等教育打破了为少数人服务的做法,开始为更广泛的社会精英以及所有的人服务,于是其所牵涉的利益人比以前扩大了許多,这些利益人不仅具有接受高等教育的愿望以及使用高等教育“产品和服务”的要求,还同时为高等教育支付一定的费用。在这种情况下,高等教育发展得怎么样,不仅是政府的事情,而且也是所有利益人的事情。这些利益人共同投资高等教育、共同关心高等教育的发展,高等教育也同时要为他们负责。高等教育忽视任何利益方的做法不仅不妥,还会对其本身的健康发展造成危害。

大众高等教育本来就是为了满足更多的社会需要、更多利益人及利益主体的需要,这些需要对高等教育责任的要求是空前的,不仅政府对高等教育具有责任的要求、工商界以及其他利益人也都具有责任的要求。这些要求满足的程度如何

[1] 马丁·特罗从精英向大众高等教育转变中的问题[M]. 外国高等教育资料, 1999(1).

² 陈飞. 美国、德国、法国、日本当代高等教育思想研究[M]. 上海: 上海教育出版社, 1998.8.

就是高等教育无法逃避的问题,这其实就是高等教育质量的问题,它是关系到高等教育发展得怎么样的根本问题。

精英高等教育的质量观主要是政府的质量观,很显然并不适合于所有利益人的质量观。因此,如果在大众高等教育阶段,仍然用这个质量观来衡量高等教育的发展状况,毫无疑问是不会令其他利益人满意的,这同时也就不能很好地回答高等教育发展得怎么样这一根本问题。可见,高等教育质量研究并不只是是高等教育理论研究中的问题,而是实践中的一个必须予以回答的问题,甚至可以说,实践的要求比理论上的要求更为急迫和重要,这也是高等教育质量问题成为大众化进程中的热门话题的重要原因之一。

三 高等教育质量研究的背景

(一) 高等教育自身发展的背景

前面的讨论清楚地表明,高等教育质量问题尽管是高等教育中的古老问题,但在不同的发展阶段和历史条件下,它受人们关注的程度不同,大众化以及普及化阶段就比精英阶段显得突出。因此,今天我国讨论高等教育质量问题,就必须与客观的现实背景紧密结合起来,只有如此,方能体现质量的时代性以及对其实践的指导作用。

马丁·特罗关于高等教育发展的三阶段理论认为,当高等教育毛入学率低于15%时,是精英高等教育阶段,15%至50%是大众高等教育阶段,50%以上是普及高等教育阶段;每一个阶段不仅是学生数量上的区别,同时,高等教育的性质、功能以及高等教育观念等方面也明显不同。马丁·特罗的这一理论主要是根据对美国高等教育的观察和分析而得出的结论,对其他国家高等教育发展而言,具有一定的参考价值。后来,马丁·特罗本人及其他研究者在此基础上对这一理论不断地进行修正,提出了一些新的见解,如前大众化、后大众化等概念,从而使使得这一理论更加丰富和饱满。

前大众化概念是由王建华、鄂大光在《论争与反思——对我国高等教育“前大众化”阶段的思考》一文中提出的概念。在此文中,作者仍然承认特罗的三阶段理论,他们所说的“前大众化”阶段是指我国在进入大众化之前的20年即上世纪80年代初期至2003年这段时间,除此之外,文中没有对“前大众化”的概念做进一步的解释。^[1]这就使人们产生一个疑问:前大众化阶段与精英阶段的区别是什么?我们认为,前大众化阶段与精英阶段的区别主要有:(1)在精英阶段,高等教育发展的速度和规模是相对稳定的、持续的,而前大众化阶段高等教育发展表现出明显的波动性,即高等教育发展的速度时快时慢。研究表明^[2],1977年

至1982年,高校招生年均递增7.7%;1982年至1985年,高校招生年均递增25.3%;1986年至1991年,高校招生年均递增0%;1992年至1993年,高校招生年均递增22.1%;1994年至1998年,高校招生低速增长;1999年至2003年,高校招生年均递增30%以上;2003年起,稳定增长,高校招生递增5%。(2)精英阶段,人们对高等教育发展的规模以及速度的关注程度不如前大众化阶段强烈,这从一个侧面反映了人们的高等教育需要。在前大众化阶段,高等教育发展的规模和速度问题是人们讨论和研究的重点,而且,出现了众多不同的观点,有支持大力发展的结论,有主张适度发展的观点,也有反对增长的意见。总之,前大众化时期有关高等教育发展的讨论是大众化之前的理论酝酿,是正式启动大众化之前的政策性试探,这种准备对于大众高等教育目标的政策制订是必要的。

后大众化概念是由日本学者有本幸所提出的。^[3]他认为,各国高等教育有着相似的发展历程,即由大众化走向成熟进而走向后大众化。一国高等教育体制从大众化向后大众化发展的过程中会出现如下现象:(1)财政预算紧缩将迫使公共机构重新致力于大学功能的社会经济理性改革。(2)高等教育体制不断向私有化发展,这种发展或者通过私立高等教育的继续扩大规模的途径,或者通过日益依赖学费资助公立高校的途径——或者二者兼而有之。(3)在取消控制和管理时代,高等教育机构日益为自身的管理负责。(4)市场因素日益取代公共政策,成为在高等教育的发展规模、范围和价格方面起决定作用的因素。(5)随着越来越多的高校“自负盈亏”,公共机构和公共舆论会寻求新的评估鉴定办法,从而确保高等教育质量。(6)为了确保质量,教育的结果日益成为衡量高校“绩效”的重要因素。(7)这些变革将不可避免地导致大学内的心理压力程度不断提高。而一旦大众化与后大众化的界限被跨越,大学内将发生的变革有:(1)社会优先考虑因素发生变化,因而更强调通识教育而非专门化教育,更强调教学而非科研。(2)大学规范结构的改革。(3)对学生效率提出新要求。(4)学生人口的变化。(5)教学法改革。(6)大学教师的职业地位和学生地位的改变。这一观点被许多学者所注意并应用它来具体分析一些国家的情况,美国学者Patricia J. Gumpert等人根据这一框架对美国的高等教育体系进行了研究。^[4]该研究表明,就美国高等教育而言,大众化标志着美国高等教育的“公有化”,后大众化则标志着“私有化”;高等教育由大众化向后大众化方向前进时会出现转折点,在这个转折点上,高等教育外部的环境和内部的运行都会发生一些变化,包括:加强公众监督和呼唤社会责任、政府资助的削弱、对学费的抵制与补贴、市场压力和竞争的上升、转向强调职业教育的主张以及对延长学位获得时间的坚持等方面。在后大众化时代,

^[1]王建华等:《论争与反思——对我国高等教育“前大众化”阶段的思考》[J]. 现代大学教育,2003,(1).

^[2]王建华等:《论争与反思——对我国高等教育“前大众化”阶段的思考》[J]. 现代大学教育,2003,(1).

^[3] [美]Robert Zembyk. 樊建芳译:《美国高等教育的前大众化》[J]. 国际高等教育研究,2000,(3).

^[4] [美]Patricia J. Gumpert. 郑君岭译:《高等教育:从大众化走向后大众化》[J]. 外国高等教育资料,1999,(2).

面对这些压力——国库收入下降、资助开支的上涨、消费者、受托者和政府对质量和责任的要求的提高以及对学费上涨的抵触——高等教育界被迫重新思考自己的事业,开始借助于产业界压缩规模、开放资源等商业模式来重新建构其管理职能以便压缩经费。在后大众化时代,高等院校革新的积极性空前高涨,新的规划以及新的管理方法正在出现,即高等院校有选择地投资于将来可能有兴旺市场的某些领域。因为从传统渠道如社会投资、高学费和无限制地赠与等获得新的资金的希望越来越渺茫,对将来的发展领域的重新投资必然要依赖于节省的储蓄资金和删除过时的方案与传统功能。在后大众化时代,曾经发挥学术管理作用的大学文化不再起作用,取而代之的是一种强调个体利益高于整体利益的妥协文化。总之,后大众化时代的焦点问题是研究学会所强调的“如何让社会来认识并支持我们的价值和行为”与立法者、雇主、家长和学生所强调的“如何使高等教育更好地为我们服务”之间的矛盾及其解决。可以看出,这个矛盾的本质是高等教育如何满足上述利益人的需要以及价值观问题,实际上就是高等教育质量的问题。

(二) 高等教育发展的外部背景

基于高等教育自身发展要求来认识高等教育质量问题是必要的,但还不够。高等教育质量观的改变既是高等教育发展的要求,也反映了社会发展与变化的要求。拿我国来说,研究者认为⁷,当前关于高等教育质量的论争在很大程度上是发端于我国大众化高等教育进程的加快,因此争论不能不涉及到大众化及当前随之而来的规模迅速扩张对高等教育质量的影响,但是如果仅从一个方面来探讨高等教育质量的发展变化是有失偏颇的。而且,这种视界有可能使我们走上简单地赞成或者反对大众化高等教育进程的道路。

我们应当从更广阔的时代背景上来看当前关于高等教育质量的争论。首先是 UNESCO 的三个报告;其次是知识经济时代;再次是高等教育自身的发展;最后是我国社会的发展特别是产业结构的调整。UNESCO 的三个报告《21 世纪的高等教育:展望与行动世界宣言》、《高等教育改革与发展的优先行动框架》以及《促进高等教育的变革与发展的政策性文件》所提出的“高等教育对不断变革的世界的响应应当以针对性、质量和国际化为指导”、“高等教育的质量是一个多层面的概念”、“考虑多样性和避免用一个统一的尺度来衡量”等观念对我们当前更为深刻地讨论我国高等教育大众化进程中的质量问题有着十分重要的意义。同时,知识经济时代对人才的新的要求以及我国产业结构调整对新技术的需求和对人才结构的影响等因素也是我们研究高等教育质量问题时必须要考虑到的社会背景,有关这些因素的影响,我们在后面还会专门讨论。

外部社会背景对高等教育质量研究的影响作用是很明显的,这可以从政府、学生等角度来反映出来。

当今,政府对高等教育的管理方式特别是拨款方式的变化就很典型地反映了高等教育外部环境变化对质量提出的新要求和挑战。以英国为例,英国大学拨款委员会的机构变化就充分地说明了拨款与质量紧密联系的政府态度。其他国家也都在改革拨款方式时提到了质量的问题,并且也冠以提高质量的理由来改革拨款机制。再者,大众化过程中,一国的高等教育体系发生了变化,一些新的机构进入高等教育体系并成为该体系的新成员。这些新机构事实上也在从事中学后教育,但在大众化之前,他们并没有被政府纳入国家正规的高等教育体系,他们当然也就没有资格享受政府的拨款,澳大利亚、英国就存在这样的情况。当类似这样的众多新机构进入高等教育体系之后,政府就有责任给这些“新大学”财政拨款,“新大学”也终于有机会与原有的那些大学公平竞争政府资源。于是,竞争格局不可避免地要影响到既得利益者——那些原有的大学。此时,那些原有的大学难免以质量为借口要向政府发难,他们坚信,只有像他们这样的大学才是质量过关的大学,他们也会同时指出“新大学”在质量方面的种种不足之处。政府为了平衡与化解矛盾,就不得不重新考虑质量问题,包括质量标准的重新审视,沿用老的、单一的标准肯定无法适应新的形势需要,也无法支持政府大众化目标的顺利实现。另外,单就传统的高等教育体系而言,本身就已经存在对政府拨款使用效率低下、教育质量不尽人意的现实。还有,许多国家在大众化过程中为了减轻政府的财政压力,积极鼓励并扶持了一批私立大学,正是这些私立大学的迅速成长与壮大,才有效地帮助了大众化目标的实现。韩国、中国台湾的私立大学就是很典型的例子。

就学生角度而言,以前很多国家的公立高等教育系统是免费的,可是现在,“免费午餐”已经越来越少了。学生开始负担一定的费用,于是他们就自然而然地追求所获得的教育服务质量,这就好比在商场购买商品一样,肯定要考性价比。其实,学生对高等教育质量的抱怨在收费前就已经存在,但由于当时并没有交纳学费,所以有时候也就没有太认真计较,反正是免费的。但当缴纳的学费占到一定比例并且成为上大学的一个关键影响因素时,学生就会用很挑剔的眼光、理性地判断院校以及学习质量问题了!再者,产业结构调整所带来的就业压力迫使必须选择和得到更加具有就业竞争力的高等教育,而这则需要高质量的教育作为基础和前提。

⁷ 廖卫阳等:《大众化高等教育质量发展的现实背景与支持条件》,《清华大学教育研究》2001.(3)。

第二节 关于高等教育质量的主要观点

综观有关高等教育质量的研究,由于研究者的研究方法以及出发点不同,形成了许多不同的高等教育质量观。安心总结出目前关于高等教育质量的界说主要有八类:不可知观点、产品质量观、测量观或达成度观、替代观、实用观或外适性质量观、绩效观、内适性或学术本位观、准备观。⁸

我们以为,概括起来,主要有阶段论质量观、需要论质量观、适应论质量观、目标论质量观、全面质量观以及产品质量观等六种典型的高等教育质量观。

一 阶段论质量观

阶段论质量观的基本分析框架是特罗的高等教育三个阶段的发展理论。这一观点强调在高等教育发展的不同阶段,由于高等教育服务的重点不同,质量观也就不同。就不同阶段高等教育而言,“精英高等教育主要是塑造统治阶层的心智和个性,为学生在政府和学术专业中充当精英角色做好准备。在大众高等教育阶段,高等教育仍然是培养精英,但这是一种范围更为广泛的精英,包括社会中所有技术和经济组织的领导阶层。重点从塑造个性转向培养更为专门的技术精英。在普及性高等教育机构,第一次为发达工业社会大多数人的生活做准备。不仅培养知识而面更广、或窄的精英,而且培养所有的人,它的主要目的是提高人们对迅速变化的社会的适应能力。”⁹

在精英高等教育阶段,高等教育质量是指“唯一”、“高标准”、“优秀”以及“卓越”的意思。莫迪(Moodie, G.C.)认为,高等教育质量有三种含义:特殊的或合理的最高标准、高等教育的“类型”或“特点”、一种相对意义上作为某种“卓越”的同义词。¹⁰英国学者格林(Diana Green)认为¹¹,这是传统的质量概念,它强调质量就是优秀的、有特色的、高标准的,如同产业界所要求的质量一样,与提供优质产品和服务相联系,隐含着排他性的特点。在实际应用上,很适合像牛津和剑桥这样的大学,他们能够为学生提供优秀的和独特的教育,他们能够培养出杰出的人才以及创造研究成果。但是,这种教育并非绝大多数人有条件和有机会享用,用此概念来衡量作为整个高等教育质量则毫无价值。遵照这个标准去衡量其他院校,那只能得到低劣的质量判断。实际上,也没有必要用这个标准对待所有的院校,现实中也不需要。可以看出,这种质量观最初来自那些具有

悠久历史的经典大学。他们一直认为自己是最纯正的大学,而其他在他们之后出现的新兴大学在他们眼中都是不合格的。经典大学为了证明自身的合理性,就搬出经典的质量观点以及标准来检验和评价新兴大学,其结果自然是新兴大学达不到那种优秀的档次。经典大学的荣誉心理得到了满足,而新兴大学并没有因为低档次遭受打击。本来,新兴大学就不是按照经典大学那样去办学的,否则就没有创办的必要了。

大众高等教育阶段的质量观是丰富的、多样的。在特罗看来,与精英高等教育相比,大众高等教育的变化除了数量上的增长外,还包括与此紧密联系的民主化以及多样性。社会的民主化是社会发展中不可阻挡的趋势,大众高等教育对于社会民主化的贡献是明显的,而社会民主化又将反映和促进高等教育机会的增长。另外,学生人数的增长所带来的学生动机、兴趣和经历等方面的多样性,要求高等教育以同样的多样性来反映教育过程中学生的多样性。这方面的研究还指出,以多样性为核心,大众高等教育质量观还包括发展的质量观、整体性的质量观、特色化的质量观,等等。发展的质量观¹²有三重含义:一是以高等教育发展为核心,为高等教育发展服务的质量观;二是用发展的眼光来看待高等教育质量,通过发展来解决发展中的高等教育质量问题;三是质量观本身是发展变化的,不能固守僵化的发展观。整体性的质量观强调,高等教育质量是整个高等教育系统的质量,是一种整体质量,而不只是单一的人才培养质量。高等教育对科学发展和文化进步的作用,对社区和职业生活的贡献等,都是进行质量评价时所要考虑的。特色化的质量观¹³认为,学校的特色就是其质量的重要标志,由于需求者的多样性,学校只能以主要满足某类或某几类“顾客”的需要为基本任务并体现办学特色,特色是学校求生存、求发展的必由之路。¹⁴

在普及高等教育阶段,研究者认为,市场导向的质量观是一种应该受到重视的、非常重要的质量观。大众高等教育是建立在社会需要基础上的,而普及高等教育则是建立在个人需要基础上的,因而大众高等教育的质量观同样不适合于普及高等教育。在此阶段,适合自己的才是最好的,接受高等教育是为了实现个人的价值,高等教育质量应该由市场选择来决定。¹⁴

就不同阶段质量观的关系而言,在大众高等教育阶段,尽管精英高等教育质量观不能适合于所有院校,但却仍然可以存在,仍然适用于那些招收尖子学生的一流院校。大众高等教育并不排斥精英高等教育,普及高等教育同样也不排斥大众和精英高等教育。因此,在大众高等教育阶段,精英高等教育阶段的质量观与大众高等教育阶段的质量观可以并存;在普及高等教育阶段,精英和大众高等教

⁸安心:高等教育质量保证体系研究[M],兰州:甘肃教育出版社,1999:62-66.

⁹莫迪:特罗从精英向大众高等教育转变中的问题[J],外国高等教育资料,1999,(1).

¹⁰陈玉琨著:评价学[M],北京:人民教育出版社,1999:221.

¹¹Diana Green(1994). What is quality in higher education. Buckingham, SRHE and Open University Press:13-18.

¹²张应强:高等教育质量观与高等教育大众化历程[J],江苏高教,2000,(5).

¹³蒋礼:大众化高等教育质量问题[J],现代大学教育,2002,(6).

¹⁴戚业国:论高等教育大众化时代的质量观[J],高等师范教育研究,2002,(2).

育阶段的质量观与普及高等教育阶段的质量观也可以并存。“这是一个不断分化的过程而不是一个相互替代的过程,是一个逐渐走向多样化、多元化的过程。”¹⁵

还有研究者指出,在大众高等教育阶段,多样化的质量观既强调多样性,又同时重视统一性。潘懋元认为,大众高等教育阶段,我国高等教育质量标准可以分为两个层次:一个是般的基本质量要求,指的是一切高等教育都要依据教育目的和高等教育一般培养目标,培养德、智、体、美全面发展,人文素质和科学素质结合,具有创新精神和实践能力的专门人才;另一个是具体的人才合格标准,指的是依据各级各类高等教育的具体培养目标所规定的质量要求,是衡量所培养的人才是否合格的质量规格。¹⁶一般的质量要求体现统一性,具体的标准则体现多样性。对于统一性问题,一直是人们争论的一个热点问题。1992年在美国华盛顿召开的亚太地区经济合作组织成员部长会议上,代表们反映了两种不同的做法:一是以中国、新加坡等为代表的亚洲国家,这些国家的教育质量标准是由国家统一制订的;另一种是以美国、加拿大等为代表的国家,这些国家没有全国的统一标准,教育质量呈现多样化的特点。会议认为,这两种做法各有利弊,两者应从两个极端向中间靠拢,要实现统一性和多样性的结合¹⁷。应该说,这是获得目前大多数教育界人士广泛共识的一个观点。

二 需要论质量观

需要论质量观的基本主张是:质量指满足消费者明确的和潜在的需要,高等教育质量标准主要体现在高等教育所提供的产品和服务满足个人和社会需要程度上。高等教育的产品和服务主要包括培养各级各类高级专门人才、提供科技成果及相关服务等。

“高等教育质量是高等教育机构在遵循教育客观规律与科学发展的自身逻辑基础上,在既定的社会条件下,培养的学生、创造的知识以及提供的服务满足社会现实和长远需要的充分程度和学生个性发展的充分程度。”¹⁸从本质上说,高等教育机构所培养的学生、创造的知识以及提供的服务是高等教育质量的载体,高等教育机构的教学、科研与社会服务等各项社会活动通过所培养的人才、创造的知识以及科技服务满足了社会需要,这是高等教育质量的重要方面;高等教育机构通过其各种活动对学生个性发展的促进,这是高等教育质量的另一方面。这一概念会有两层意思:教育的客观规律与科学发展的逻辑是对高等教育质量实现程度的现实限制,这一现实限制是需要尊重的;既定的社会条件强调社会

需要与学生个性发展的要求是随时代的变化而变化的,因为教育质量观是在人们在特定的社会条件下的教育价值抉择。¹⁹

又有研究者指出,如果说20世纪的质量观念简而言之是“合格”的话,21世纪的质量观念应该是“用户满意”。并且,21世纪的质量竞争将是“品牌竞争”。高等教育质量是指系所提供的服务满足社会需要的程度。与此相联系,高等教育质量标准上必须要体现“针对性”。“针对性”指衡量高等教育的尺度,应当是介于社会的期望与学校行为之间的适应。也就是说,高等教育的发展要与社会问题和劳动界密切联系起来,要服务于社会的长期目标,包括尊重文化和保护环境。既提倡普通特点的广泛教育,又要实施以职业为目的的职业教育,培养个人能够在变革中的各种状况生存的能力。他同时也承认高等教育质量是一个多维的概念。²⁰

库姆斯(Coombs Philip H.)在他的名著《世界教育危机》中指出²¹,比起习惯上定义的教育质量以及根据传统的课程和标准判断学生学习成绩从而判断教育质量,质量还包括教与学的相关性问题,即教育如何适应在特定环境下学习者当前及将来的需要,还涉及到教育体系本身及构成教育专业要素(学生、教师、设备、设施、资金)的重要变化,目标、课程和教育技术以及社会经济、文化和政治环境等。他认为,教育质量不是一个静态的概念,应该是动态的,质量和水平是相对的,是根据特定的时间、地点、特定的学习者和他们的环境相对而言的。库姆斯的教育质量已经不仅仅指学习成绩,还包括教与学的活动是否适应不同社会条件下学习者的需要。库姆斯的观点强调了教育质量中的学习者的需要,但却忽视了社会的需要,他仅仅把社会理解为教育的前提条件、约束条件和制约因素,而不是一个服务对象。

这一质量观受工业界的质量观影响较大,其重点是要明确消费者的需要,并根据其需要设计产品或服务,最终让消费者以满意的价格购买。这里的消费者,既指学生及其家长,也包括雇主、社会和政府,等等。

在工业界,对质量的理解总是伴随着质量管理的实践。有人认为²²,质量管理经历了四个发展阶段:(1)初始质量管理阶段,在这一阶段,质量是针对产品而言的,是靠工人的手摸、眼看、耳听等感官估计和简单的度量衡测量而定。(2)检验质量阶段,即由专门的质量检验人员利用一些专用的仪器来检测产品质量是否合格。(3)统计质量检验阶段,这一阶段以戴明的质量管理最为著名,而且他

¹⁵ 戚业国:《论高等教育大众化时代的质量观》,《高等师范教育研究》2002,(2)。

¹⁶ 潘懋元:《高等教育大众化的教育质量问题》,《中国高教研究》2000,(1)。

¹⁷ 周国斌:《试论我国高等教育大众化进程中的教育质量问题及其保障》,《交通高教研究》2001,(4)。

¹⁸ 戚业国、沈玉顺:《关于高等教育质量本质的探析》,《胡祖望等编:高等教育评估与质量保证:来自五大洲的最新经验和发现(英文)》,北京:北京师范大学出版社,1998,22。

¹⁹ 陈玉琨、沈玉顺:《关于高等教育质量本质的探析》,《胡祖望等编:高等教育评估与质量保证:来自五大洲的最新经验和发现(英文)》,北京:北京师范大学出版社,1998,22。

²⁰ 房列如:《21世纪高等教育质量的理念与标准》,《中国高教研究》2000,(1)。

²¹ [美]菲利普·库姆斯著,赵宝恒等译:《世界教育危机》,北京:人民教育出版社,2001,23。

²² 杜鲁门、马克斯·韦伯著:《质量管理与质量保证》,北京:机械工业出版社,2000,3-12。

的这一思想和做法在日本取得了很大的成功,一时引起美国等国家的高度重视。统计检验的特点在于观念的转变,即从“事后检验”转变为“事前预防”,利用数理统计原理,检验产品的质量并预防产品的不合格。(4)全面质量管理阶段,即以人为中心的质量管理,强调以尊重人性、质量第一、不断改进、顾客满意、各方受益、全员参与为基础,以增强企业素质、提高企业对环境变化的适应能力为目的,这就将质量管理从企业管理的战术地位提高到了战略地位。可以看出,产品及服务是质量必须考虑的要素。质量在这里被理解为:反映实体满足明确和隐含需要的能力的特性总合。实体则是可独立描述和研究的事物,它可以是多个内容:活动或过程、产品、组织、体系或人以及上述各项的任何组合。这里所说的质量的概念是一个广义的质量,它不仅要反映满足用户需要的性能、可靠性、可维修性等指标,又要反映兼顾供需双方利益的经济性要求和追求物美价廉基础上的适宜质量、维护社会利益的安全性、环境保护、能源等的要求,同时还要反映顾客内心需要但尚未用书面或口头语言表示出来的需要。日本学者古田友三²¹认为,质量是指生产制造出来的“物”的质量和“非物”的质量。“物”的质量含义是指:用来反映产品是否合格或不合格;用来反映产品是属于高级品还是一次性品。前一种是“制造质量”,后一种是“设计质量”。所谓“设计质量”是指有关商品或产品在计划、设计阶段规定的质量,而“制造质量”则是由生产制造方面的因素所决定的,从生产过程看,就是通过制造来实现计划、设计阶段所规定的质量。美国学者洛丝特(Jill A. Rossiter)²⁴认为:质量是顾客对提供的产品或服务所感知的优良程度。关心质量就必须关注——顾客需要什么、什么时候需要和如何需要。质量观集中在两个方面:满足或超越顾客的需要和期望;高效地生产和经营。生产没有人需要的完美产品,就如同低效地生产高质量产品一样都是没有意义的。质量观念不仅指所需要的产品或服务,而且还指它是如何被生产出来的。戴维(David L. Goetsch)²⁵等人认为,质量不仅仅是指产品和服务,质量还包括过程、环境和人员,他认为如下一些共同要素构成了质量的最一般内涵:质量在于满足或超过消费者的期望和需要;质量适用于产品、服务、人员、过程和环境;质量是一种不断变化的状态(如今天被认为达到质量的东西可能到明天就不被认为达到质量了),并认为提炼了上述共同要素就可给出有关质量的如下定义:质量是一种与能够满足或超过期望的产品、服务、人员、过程和环境相联系的状态。其中,动态的状态是指这样一种事实,即随着时间的迁移和环境的变化,被认为是质量的东西可以而且确实得以改变,而产品、服务、人员、

过程和环境这些至关重要的要素表明了质量不仅是指所提供的产品和服务,而且还包括提供这些产品或服务的人员和过程及它们得以提供所处的环境。

上述观点分别从不同的角度定义了质量,可以明显看出,质量必须要对顾客需要给予关注与解答——满足与否;质量不仅存在于生产后,而且生产前和过程中也都存在,也就是说,质量在产品形成过程中全程存在。

我们认为,质量在教育领域的形态与在产业界有明显的不同。首先,企业质量管理的对象之一的产品是静态的物,而教育质量观对象中的学生与教师则是动态的、有思想的人。因此,在教育质量中,我们就无法做到将某种预定的设计质量肯定通过制造(在教育上是教育过程)反映在产品(在教育上是毕业生)身上。其次,还有一种观点认为,学生是否清楚地知道他们的需要是必须要考虑的问题。学生可能能够对短期的需要做出明确表述,但他们有足够的知识和经验去知晓长期需要吗?他们有能力判断需要被满足了么?²⁶

三 适应论质量观

适应论质量观强调,质量的本质属性是适应性²⁷。陈玉琨认为,根据高等教育的功能以及满足主体的不同,常见的有三种高等教育质量观:内适性质量观、外适性质量观和个适性质量观。内适性质量观是不少教育团体和教师的教育质量观。在他们看来,教育质量就是学生一个阶段的学习为下一个阶段学习所做准备的充分程度,这门课程的学习为下一门课程学习所做准备的充分程度,这一阶段的学习为下一阶段的学习所做准备的充分程度。升学率是反映学生学习质量的一个重要指标。在实践中,这种教育质量观往往固化为教育机构的学业标准。外适性质量观来源于企业管理中的质量概念。[在他们看来,教育质量就是教育满足国家、社会和教育“顾客”需要的程度。它以外部需求界定质量并据此规划教育系统和活动,以外部满足作为衡量质量水平的标准。这一质量观的表述,通常见诸政府的教育政策文件、各种对教育有兴趣的团体关于教育改革的建议或报告,近年来也常见于一些学校的政策性文件。]个适性质量观要求以学生个体的认知、情感、兴趣、特长等方面的发展作为判断教育质量的依据。强调学生作为个体的人所具有的自由与独特性、整体性、自我指导性。这种质量观代表了一种人文精神,学生不是为适应外在目的的被训练的对象,而是在学校和教师的帮助下,完成一定阶段上自我实现的人。²⁸

适应论质量观强调,适应需要并满足需要就是质量,质量并无高低之分。就

²¹ [日]古田友三著,陆从容译:《五项主义质量管理实践》[M],上海:上海人民出版社,1999.4.

²² [美]洛丝特著,李映光等译:《全面质量管理》[M],北京:中国人民大学出版社,1999.8.

²³ David L. Goetsch & Stanley Davis (1994). Introduction to total quality: Quality, Competitiveness. London: Prentice Hall International, INC. 2.4.

²⁴ 赵成斌、周川:《高等教育质量:概念与现实》[J],《江苏高教》,2000,(2).

²⁵ 房晓春著:《高等教育发展论》[M],桂林:广西师范大学出版社,2001.192.

²⁶ 陈玉琨、仇蕊:《关于高等教育质量本质的探析》[J],胡祖圣等编:《高等教育评估与质量保证:来自五大洲的最新发现和实验》(英文),北京:北京师范大学出版社,1998.22.

我国而言,研究者认为²⁹,首先,如果从新世纪的视角看高等教育质量,就不能仅限于传统的学术性标准,而应当从满足经济社会需求、满足人民群众需求、保证基本办学条件、全面提高国民素质和综合国力等多方位来认识,从而树立起整体和谐发展、个性特色多样、适应社会需要、符合创新精神和具有战略眼光的全面质量观。评价高等教育质量,应当坚持“规模、结构、质量、效益”有机统一的原则。高等教育的质量,应该是整个高等教育的质量,即我国的高等教育能否在整体上适应社会经济和文化发展的要求。如果我国高等教育在整个社会经济持续发展的时候,仍然保持一种“精英型”的规模和结构,仍然只是把培养目标限制在一个非常微观的部分,那么,即使这种精英高等教育有非常高的质量,我们也不能认为它是一种高质量的高等教育。只有不断适应社会经济和文化的发展,不断满足人民群众接受高等教育需求的高等教育,才是一种高质量的高等教育。通过这些年的发展,我国高等教育的规模比过去已经有了非常大的增长,在满足人们对高等教育的需求方面,以及适应整个社会经济文化发展的需要方面,都已经有了一定的提高,这是认识和评价我国高等教育质量的一个前提和出发点。其次,高等教育的质量还应该体现在一个高等教育结构的优化水平上。随着高等教育的大众化和发展,随着高等教育的规模扩大,我国高等教育的结构正在走向合理和优化,整个高等教育的层次结构和类型结构正在逐步地适应我国社会经济发展的不同特点和要求,特别是一批具有地方特色的地方高等学校正在发展和成熟起来,这些学校在整个我国高等教育的招生规模中达到了70%,而且与地方社会经济发展联系也比较密切。因此,它们在整个高等教育体系中的作用也越来越重要和突出,这种结构上的优化也反映了我国高等教育质量的提高。

四 目标论质量观

目标论质量观强调高等教育或者高等教育目的的重要性,认为只要达到高等教育目标,就是一种质量。其核心思想是:(1)质量指与预定的规格和标准相一致。它源于生产性企业中的质量控制。预定的规格和标准是测量质量的基础,也是产品和服务的质量体现。质量控制就是通过测量产品和服务是否达到了或在多大程度上达到了预定的规格和标准。这种质量观点在公共服务领域比较流行。依此,就理论角度出发,政府就可以制订并向民众许诺预定的高等教育质量标准,所有的院校都有机会获取质量。但实际上,这种观点在高等教育领域的应用还存在一些具体的困难。这种模式的缺点是它没有告诉我们有关标准的一些细节,如有助于我们理解的提喻等。于是,就造成了在实际事例中我们仍然无法确认哪些产品和服务是有质量的。质量之间的比较难以进行,因为如果所有的产品和服务

都已经达到了预定的规格和标准,那么,谁具有高质量呢?再者,产业界一项产品和服务的标准是容易度量 and 量化的,而高等教育领域的情况却并非完全如此。在高等教育领域,标准到底是什么是一个很难做出准确回答的问题。也就是说,选择哪些项目作为标准的问题是仁者见仁、智者见智。早先的用毕业生所获得的成就作为学术标准的观点和做法已经被众多的研究表明是不全面的看法。总之,这种质量观点在高等教育领域应用的关键是首先要对何为标准做出定义和解释。

(2)质量指适合目的。这一界说为大多数研究者和决策者所接受,因为他们认为如果质量不与产品或服务的目的相联系,则毫无意义,判断质量的尺度就是看是否符合了开始规定的目的。这个定义提供了决定一个有质量的产品或服务质量标准范例。而且,这里的质量同时也是可以发展的一个概念,当认识到的目标也许会变化时,质量的标准也随之发生了改变。在高等教育领域使用这个定义的问题是:解释和揭示什么是高等教育目的有一定的困难,因为不同的利益人持有不同的高等教育目的,谁应该定义高等教育目的?是政府?学生?雇主?校长?教授?实际上,每个利益人都有自己的高等教育目的,而且,他们之间的观点是有分歧的甚至是对立的。最后,高等教育可能存在众多目的,目的之间的冲突是难免的,如何协调?,这些都是必须予以回答的问题。(3)质量指圆满完成院校目标。这是“适合目的”的质量描述在院校层次上的具体应用。高质量的学校往往明确地确定了自己的使命或目标并有效地完成了这些目标。这个定义曾经被有些国家所采用,英国政府1991年的关于高等教育的白皮书《高等教育:一个新框架》中强调:政府的期望是去保证在新的有关教学资金的安排上维护哪些有效完成院校发展目标的私立院校。此外,这个定义可以促进学校合理安排资源并进行科学的学校管理。这是一个基于院校本身的质量定义,因此便于操作。现实中,很多私立学校由于具有明确的、切合实际的发展目标,因此都在遵循这个概念。

³⁰ (4)质量是指目标的有效性。目标的有效性是指其培养的人对社会是否是有用的。我国的教育历来重视宽厚扎实的知识积累,这看似产生了良好的规模经济效益,而如此多的知识积累是以牺牲学生的自由活动、自由发挥时间为代价的,由此也牺牲和压抑了学生的创造性。对于大多数学生来说,我们的这种做法或多或少有损于他们的身心自由健康发展。从社会需求的角度来说,不是每个岗位都要具备做一个理论家所需的扎实、深厚的知识,许多岗位需要的是动手能力强的人才,如一汽集团就认为自己缺少高层次的技工人才。这就要求我们在订立质量目标时,也不能不考虑各种不同的需要,随着社会的发展,已不能仅以知识作为衡量教育质量高低的标准,创造能力、创业精神已显得比知识积累更重要,综合素质、非智力因素比智力因素更重要。“知识社会不仅需要具有渊博知识的‘仓

²⁹ 中国教育报.2002-08-09(1).

³⁰ Diana Green(1994). What is quality in higher education. Buckingham, SRHE and Open University Press.13-18.

储”型人才,更需要懂得如何获取知识,运用知识的“知识工作者”³¹。

目标论质量观在院校中具有一定的“市场”。马维·彼得森(Marvin W. Peterson)认为,高等教育质量是一个复杂的问题,对这一问题的研究涉及教师、学生、课程设置、科学研究、教学过程等众多复杂的内容,也受到人的价值选择与判断的影响。他在2002年中外大学校长论坛上所做的“高等教育质量、评估与认证”报告中说,质量是指学校和课程项目是否适合于预设的目标,是否有证据显示在一定程度上实现了那些目标。对于大学校长来说,这种质量观不失为一个很好的视角。³²

五 全面质量观

这种质量观综合了以前人们对高等教育质量的各种界说,要求以全面的观点,用全方位的维度去评价高等教育的优劣高下,着眼于高等教育整体水平,着眼于不同办学层次的高等教育的相对质量。其基本依据是1998年世界高等教育大会所指出的——质量已经成为高等教育中人们特别关注的部分,这是因为满足社会对高等教育的需要与期望,最终取决于教学科研人员、课程与学生的质量,及其基础设施和学术环境的质量,提高质量包括许多方面,高等教育提高质量的措施和主要目标,应当是高校整个体系的自我完善。具体讲,高等教育的全面质量应当从以下几个维度来衡量:(1)教育目标的质量——目标的合理性,高等学校培养目标与办学层次的一致性;(2)教育过程的质量——包括专业与课程的质量,教学秩序、教学环节的实施水平,师资队伍的综合结构,高等学校管理人员的素养与管理水平;(3)教育制度的质量——高等教育制度的先进性与科学性,管理机构的精干高效,符合高等教育发展的规律;(4)教育设施的质量——高等学校校舍、设施的齐备与先进,教育教学手段的现代化程度;(5)教育产品的质量——高等学校毕业生在思想品德、专门知识与技能、科学方法与能力、综合文化修养等方面达到的水平以及高等学校培养的人才在经济社会生活中所起的作用。³³

六 产品质量观

这种质量观认为,高等教育就其行为来讲是一种特殊的社会生产活动,生产着特殊的教育产品,教育质量就是这种特殊产品的产品质量。关于高等教育产品,有两个基本含义:一是经济学和教育经济学将教育供给所提供的服务作为一种产品,它主要包括知识本身、知识的加工与传授活动,以及为学生学习提供的其他服务等,我们称之为教育服务;二是教育学和教育管理学则将学生体力、智力、技能的增加,即人力资本增加部分看成是高校的产品,称之为学生产品。教育服

务与学生产品都是高等教育的系列产品,两者不可或缺。高校对学生提供教育服务产品,向社会提供学生产品,双重产品构成了高等教育的复合产品形态。教育服务对学生来说是一种消费品,其消费者就是学生;学生产品的顾客是社会,生产学生产品要消费教育服务,因此教育服务是生产过程中的中间产品。教育的产品质量就是指:符合教育基本规律的前提下,教育产品(或服务)满足规定或潜在需要的特征和特性总合。这个定义由三个层次构成:第一,教育行为(或活动)首先要符合教育的基本规律,这是教育活动及教育管理的基础;第二,教育产品(或服务)必须满足规定或潜在需要。需要是动态的、变化的、发展的和相对的,随时间、地点、使用对象和社会环境的变化而变化;第三,在满足第一、二层次的前提下,教育产品质量是产品(或服务)特征和特性的总和。因为需要应加以表征,必须转化成指标的特征和特性。如学生的德、智、体等标准。³⁴

很显然,这一质量观点是建立在需要论质量观基础上的,所不同的是更加细致地探讨了高等教育用什么来满足需要的问题。而且,这种质量观深受工业界产品质量概念的影响,尽管其在强调学生作为教育产品这方面具有独到的见解,但教育质量不仅仅只通过学生来体现,因此,这种观点的不足也是显而易见的。

除以上这些典型的质量观之外,还有一些关于质量的看法值得注意。“质量并不存在于任何绩效指标上而是存在于与系统作为整体的运作方式中,个别的指标并不表现整体,而恰恰是这个整体在发挥作用。”³⁵

七 几点结论

从以上的研究中,我们可以得出如下几点结论。

第一,人们对于质量的看法已经跳出了传统的、惟一的质量观。质量在新的环境下是一个复合的、多样的概念,因而它也具有多样的标准。不同的国家,高等教育质量观及其标准是不同的,这种标准也可以称为国家标准;不同的院校,也有不同的质量标准,研究型大学与教学型大学的质量标准显然是有区别的。

第二,人们的研究方法和研究重点有了变化。这一时期,人们对质量的研究,已经不像20世纪80年代初期那样喜欢抽象地从概念上推演质量的定义。很明显,这一阶段的研究大多是指向实际问题的解决,对质量所下的定义大多是操作性定义,也就是说,研究目的是试图有助于解决当下高等教育大发展中人们对于质量的种种疑惑。正因如此,众多的研究都涉及到了应该如何建立一种适应新形势的质量观及质量标准的问题。

第三,研究者对于质量观的讨论,既有共识的地方,也存在很多不同的观点,并且,这些不同的观点之间并没有交锋。共识的地方是:质量应该有新内涵;质

³¹王培根等:高等教育质量多样性的思考[J],理工高教研究,2002,(2)。

³²中外大学校长论坛文集[M],北京:高等教育出版社,2002,301-327。

³³赵成成、周川:高等教育质量:概念与现实[J],江苏高教,2000,(2)。

³⁴李学稼:高等教育质量与质量管理新论[J],高等教育人大复印资料,2001,(6)。

³⁵反思性大学:保证和提高教学与质量[J],国外高等教育研究动态,2001,(11)。

量应该随时代和高等教育实践的变化相应地变化；质量不是单一的概念。对于究竟要建立何种质量观，研究者由于出发点不同、研究方法以及视角不同而出现了众多结论，观点之间无法交锋的原因也在此。

第四，需要论质量观及适应论质量观、目标论质量观受到众多研究者的重视。尽管大家对要满足什么需要的看法以及用什么来满足需要不完全一致，但都明确地指出需要的满足是建立质量观时必须给予考虑的因素。

以上众多的研究并没有形成一致的观点，可见认识高等教育质量的难度。

第二章 高等教育质量研究的基础和方法

本章主要讨论了高等教育质量研究的现实基础和理论基础，同时说明了本研究研究的框架和方法。

第一节 高等教育质量研究的基础

一 高等教育质量研究的现实基础

20 世纪的高等教育是丰富多彩的，一方面，高等教育取得了前所未有的大发展，美国、欧洲等发达国家相继实现了高等教育大众化以及普及化，高等教育在实现社会平等方面做出了很大的贡献；另一方面，由于经济发展以及整个社会环境的变化，也给高等教育带来了许多挑战与机遇。总体来看，高等教育总是在不断适应社会并应社会要求的过程中求得自身的发展与进步，尽管同时也不断地受到指责。可以说，很少有人怀疑甚至提出要取消高等教育系统，相反，要求加强高等教育在现代社会中的作用的呼声却此起彼伏。

由于社会环境的变化，高等教育领域也出现了一些新的趋势，这些都是高等教育对社会的回应。在这些社会变革的影响下，高等教育在目标、课程、教学等领域都不断地进行变革。研究高等教育质量问题，就不能不注意到这些变革对高等教育质量所带来的深刻的影响。

（一）高等教育大众化与普及化

前文已经提到，高等教育大众化与普及化概念最早是由马丁·特罗于 20 世纪 70 年代提出的。特罗把高等教育的发展过程划分为三个阶段：毛入学率（指在校大学生占同龄人口比例）在 15% 以下为精英高等教育阶段；15%—50% 为大众高等教育阶段；50% 以上为普及高等教育阶段。人们在谈到大众化与普及化的时

候,往往对毛入学率指标很感兴趣,其实,数量指标仅仅是一个方面。更为重要的是,为了达到这些指标,高等教育系统必须要做许多根本性的改变,包括高等教育质量观。我们以为,这些变化才是我们应该关注的重点,否则,单纯追求规模的发展是及其危险的,会对一国高等教育系统造成致命的伤害。

重视并研究大众化以及普及化阶段高等教育系统发生的实质性变化,是保持高等教育健康发展的必需,是思考高等教育质量问题的基础。总结 20 世纪西方主要发达国家高等教育发展的经验,从中可以发现,在三个不同阶段,高等教育内部发生了显著的变化,如表 2.1。

表 2.1 西方发达国家高等教育不同阶段主要特征的变化

	精英阶段	大众化阶段	普及化阶段
同年龄组大学生在校率	到 15%	15%至 50%	50%以上
高等教育的机会	少数人的特权	相对多数人的权利	一般国民的义务
入学条件	限制性的(家庭背景或才能)	准限制性的(满足一定的资格)	开放的(个人自由选择)
高等教育的目的观	个人修养	知识、技能的传授	提供广泛的经验
高等教育的主要职能	精英或统治阶层精神或性格的培养	培养高度专业化的精英	能够适应工业社会发展
课程	高度的构造性	构造化加弹性化	非构造化(不再严格按照一定的阶段安排学习)
主要教学方法	个人指导,重视师徒关系	课程讲授为主,讨论、非正式	函授、电视、电脑等现代科技的应用
高等教育机构的规模	学生数 2000—3000 人	教职工、学生数 3—4 万人	学生数无限制
学生的选择	根据中学成绩及入学考试	能力主义加上教育机会平等原理	保证一般公众入学
大学的领导者	非专业人员兼任	专业学术人员加上庞大的官僚	专业管理人员

资料来源:黄福涛.20 世纪西方高等教育发展的特征与趋势[J].厦门大学学报(哲社版),1999,(2).

与大众化密切相关的是高等教育的多样化,多样化是大众化的基础和保证。多样化不仅表现在学生对象、出身、种族,还表现在院校的层次、类型、课程与教学、质量等诸多方面。可以说,凡是不能适应大众高等教育阶段要求以及不能促进大众高等教育发展并需要改变的方面,都能够归入多样化之中。一般而言,

精英总是与单一与唯一对应,就质量观而言,精英高等教育阶段是“惟一的”、“优秀的”,大众高等教育阶段则是多样的。在大众与普及高等教育阶段,促使质量观发生改变的是高等教育的目的观、价值观以及高等教育机构功能等方面的变化,而不是学生人数的变化。学生人数的增加尽管对高等教育质量有影响,但那时表面的,非本质的。

(二) 高等教育国际化

高等教育国际化是经济全球化的产物,经济全球化并不是一夜之间出现的,而是一个渐进的过程。进入 21 世纪,经济全球化已经成为世界经济发展的不可逆转的时代趋势,这种趋势由此带动了各国文化、科技以及教育之间的交流,推动了高等教育国际化。随着高等教育国际化的发展,这方面的研究不断地受到人们的重视。1992 年在美国召开的“美国高等教育面临的国际挑战”的专题研讨会上,一些校长提出,国际化已成为高等教育发展所面临的关键性问题,要把创办“全球性大学”作为未来发展的基本目标;日本早在 1974 年就提出“国际化时代的教育”问题;经济合作与发展组织分别于 1993 年和 1995 年两次召开高等教育国际化学术研讨会,认为高等教育国际化已从边缘逐渐变成了高等学校管理、规划、培养目标和课程中的一个中心因素。陈学飞认为,高等教育国际化是指一国高等教育面向国际发展的趋势和过程,是把国际的、跨文化的、全球的观念融入到高等学校教学、科研和服务等诸项功能中的过程。¹美国是高等教育国际化发展最迅速、国际化程度最高的国家之一,美国高等教育国际化主要包括以下内容:(1)大学生的国际交流;(2)课程的国际化;(3)教师的国际交流;(4)国际研究和外语培训。²联合国教科文组织认为,在地球村加强国际合作是一种双赢的策略,大学应该广开门户,以满足那些在文明生活领域中想要再学习或更新个人知识的成人的爱好。

人们一般认为,高等教育国际化是指跨国界、跨民族、跨文化的高等教育交流与合作,即一个国家面向世界发展本国高等教育的思想理论、国际化活动以及与他国开展的相互交流与合作,是各国高等教育在面向国内的基础上面向世界的一种发展趋势。高等教育国际化要求加强和深化各国高等教育的交流与合作;开放各国教育市场,并按国际惯例招收学生、聘任教师、从而培养具有世界眼光、胸怀全球、具有国际交流能力和国际竞争能力的人才。³在高等教育国际化过程中,除了美国所开展的四个方面以外,合作办学近年来逐渐成为一个新的动向,合作办学既有发达国家到发展中国家建立海外分校,也有发展中国家的学校到发

¹陈学飞.面向 21 世纪国际高等教育发展的基本趋势[J].辽宁高等教育研究,1998,(6).

²陈学飞.面向 21 世纪国际高等教育发展的基本趋势[J].辽宁高等教育研究,1998,(6).

³杨德广主编.高等教育学概论[M].上海:华东师范大学出版社,2002:45.